



Programmes et manuels d'histoire-géographie : formation citoyenne à la pluralité européenne ou reproduction des idéologies dominantes ?

James Costa

► To cite this version:

James Costa. Programmes et manuels d'histoire-géographie : formation citoyenne à la pluralité européenne ou reproduction des idéologies dominantes ?. *Lengas : revue de sociolinguistique*, 2009, 66, pp.93-109. halshs-00605747

HAL Id: halshs-00605747

<https://shs.hal.science/halshs-00605747>

Submitted on 4 Jul 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Programmes et manuels d'histoire-géographie : formation citoyenne à la pluralité européenne ou reproduction des idéologies dominantes ?

James Costa, ICAR (CNRS UMR 5191, INRP, Université de Lyon)

1. Introduction

Cet article porte sur le traitement des questions linguistiques dans la partie géographie des manuels de 4^e des collèges ainsi que dans les programmes scolaires qui les inspirent. Cet aspect ayant été peu travaillé jusqu'à présent, il ne nous semble pas inutile de procéder à un court détour par le traitement de la question concernant la partie 'histoire' de ces manuels, les deux aspects étant naturellement liés, et, en France, indissociables du fait même du regroupement de l'histoire et de la géographie en une seule discipline scolaire. Là où l'historien présente la question linguistique de manière diachronique, le géographe la présente sous un angle synchronique. En proposant une organisation de l'espace qui se veut objective, il contribue à forger la réalité qu'elle présente, à la faire advenir.

La question de l'histoire officielle vue par les manuels scolaires du primaire comme du secondaire a été relativement bien travaillée en France. Suzanne Citron a en cela été précurseur, avec plusieurs éditions de *Le mythe national : l'histoire de France revisitée* publié pour la première fois en 1987 (cf. Citron 2008). Depuis, d'autres travaux historiographiques ont été menés en France, et la déconstruction des mythes nationaux est par ailleurs un exercice qui n'a plus rien d'exceptionnel depuis Anderson (2006 [1983]).

La problématique du lien langue / histoire nationale liée à la déconstruction des mythes nationaux n'est pas non plus un terrain vierge. Anderson y consacre un chapitre (2006, 67-82), et en France Robert Lafont y a consacré plusieurs livres (par exemple Lafont 1997; 2004). Suzanne Citron l'aborde également (2008, 137-140), tout en semblant souscrire au mythe du francien.

L'école est conçue par la III^e république, dès l'origine, comme un lieu de diffusion de la langue dominante et des idéologies afférentes (Martel 2007). Les manuels scolaires, et les instructions officielles qui les régissent, sont de ce fait un lieu privilégié d'observation critique des idéologies langagières telles qu'elles sont définies et véhiculées par les centres de pouvoir (ministères, milieux universitaires et enseignants).

La question du traitement spécifique de ces questions dans les manuels scolaires d'histoire a récemment été abordée par Dinvaut (2007), dans une perspective plus didactique ou socio-didactique, puisqu'il s'agit pour elle de cerner, à travers les discours sur les langues dans les manuels, les représentations que s'en font les enseignants, et l'influence qu'elles peuvent avoir dans la perspective d'une prise en compte de la diversité linguistique de la classe à des fins didactiques. Elle analyse pour cela dix-neuf manuels d'histoire de niveau lycée, afin d'y

« rechercher les mentions des langues nationales, minoritaires ou régionales, des politiques linguistiques, des événements liés aux cultures et aux usages linguistiques » (2007, 348).

Le travail que nous proposons de faire ici est d'une autre nature. Il s'agit, d'identifier les divers discours véhiculés par les programmes scolaires officiels et les manuels scolaires, et de repérer quelles idéologies langagières sont implicitement représentées, et de quels centres de pouvoir (Woolard 2004) elles émanent, en nous concentrant sur trois des manuels les plus récents disponibles (Adoumié 2006b ; Baylac 2006 ; Ivernel 2006). Nous avons par ailleurs eu accès au livre de l'enseignant accompagnant de manuel d'Adoumié (2006a).

Il s'agit de manuels d'histoire-géographie destinés aux classes de 4^e générale, soit le niveau scolaire où la question de la diversité linguistique européenne est abordée. Le manuel d'Adoumié (AD désormais dans cet article, ADE pour le livre de l'enseignant) est publié par Hachette Éducation, celui de Baylac (BA désormais) par Bordas, et celui d'Ivernel (IVE) par Hatier (programmes 2002).

La faible importance quantitative du corpus est compensée par la large diffusion des éditeurs de ces manuels et par une série d'analyses qualitatives détaillées des parties traitant spécifiquement de la diversité culturelle et linguistique en Europe, soit une double page par manuel, sans s'interdire des références à d'autres parties des manuels.

Les discours initiés dans les programmes et diffusés dans les manuels sur les questions linguistiques nous paraissent être au centre d'une lutte des classements « pour le monopole du pouvoir de faire voir et de faire croire, de faire connaître et de faire reconnaître, d'imposer la définition légitime du monde social » (Bourdieu 1980, 65). Compte tenu des enjeux en termes de pouvoir, nous aurons recours, pour nos analyses, à la fois aux outils conceptuels développés dans le cadre des études sur les idéologies linguistiques comme branche de l'anthropologie linguistique (Irvine & Gal 2000 ; Silverstein 1979 ; Woolard & Schieffelin 1994), et également à ceux utilisés dans le cadre de l'analyse critique du discours (Blommaert & Verschueren 1998 ; Fairclough 1992). Ces deux courants, considérés comme bien distincts, partagent des objets d'étude souvent identiques (Milani & Johnson 2008).

Le courant de l'analyse critique du discours part de trois présupposés principaux (Blommaert & Verschueren 1998, 191) : les auteurs de textes, comme tout utilisateur d'une langue dans un contexte communicatif, sont incapables d'exprimer pleinement ce qu'ils souhaitent communiquer ; leurs textes laissent de ce fait implicites des présupposés qu'ils estiment partagés par leurs lecteurs ; une analyse détaillée de ces présupposés implicites permet de révéler, entre autres éléments, les idéologies qui les sous-tendent.

Ainsi, il ne s'agit pas pour nous ici de prétendre que les concepteurs des manuels cités, ou même les auteurs des programmes scolaires, cherchent à diffuser une idéologie particulière de manière consciente, mais plutôt de montrer dans quelle mesure ils contribuent à reproduire certaines idéologies, nous verrons lesquelles, présentes dans l'ensemble de la société française.

La question des idéologies langagières a pris son essor dans l'anthropologie linguistique américaine depuis les années 1990 à la suite de Silverstein (1979) qui les définissait ainsi :

I should clarify that ideologies about language, or linguistic ideologies, are any sets of beliefs about language articulated by the users as a rationalization or justification of perceived language structure and use. (Silverstein 1979, 193)¹

Cette définition initiale est complétée par plusieurs auteurs, par exemple Gal (1998) :

A diverse set of social theorists has argued that the power of such signifying practices resides not only in their ability to constitute social groups and subjects (positionality), but also in their ability to valorize one position, one group, and its practices or knowledge over that of others; to formulate – but also to elide, preclude, or disable – possible forms of action. Power resides as well in the ability of some ideologies to gain the assent or agreement even of those whose social identities, characteristics, and practices they do *not* valorize or even recognize². (321)

A partir des analyses qualitatives proposées ici, et sans prétendre présenter un état exhaustif de la question, il s'agira de voir dans quelle mesure les textes officiels et les manuels scolaires les plus récents sont désormais capables de faire une place à des idéologies pluralistes valorisant la diversité linguistique et culturelle, fondement affiché de la construction européenne, ou alors s'ils participent à la légitimation d'un mythe dominant, un paysage mythique national ('mythscape' : Bell 2003) véhiculant une image de la nation comme construction naturelle fondée sur l'homogénéité en général, et en particulier celle de la langue.

2. La diversité linguistique dans les programmes d'histoire-géographie

La diversité linguistique et culturelle de l'Europe est aujourd'hui au programme de la classe de 4^e, et la question est à l'heure actuelle traitée dans tous les manuels. Pourtant, le fait même que la diversité linguistique soit abordée dans la partie 'géographie' des programmes et non dans la partie 'histoire' peut laisser supposer la non-prise en compte de certains aspects processuels historiques liés aux langues en France, à la marginalisation d'un certain nombre d'entre elles, et à la légitimisation des normes et variétés linguistiques dominantes. Par la répartition même des thèmes dans les programmes, un premier choix de type idéologique est mise en œuvre, qui ouvre la possibilité d'occulter non seulement les phénomènes de marginalisation linguistique, mais aussi une partie de la réalité linguistique actuelle.

Les programmes d'histoire-géographie de collège mis en œuvre dans les manuels étudiés ne font que brièvement allusion à la question de la diversité linguistique :

¹ « Je devrais clarifier en disant que les idéologies à propos de la langue, ou idéologies linguistiques, sont formées de tout ensemble de croyance articulés par les usagers comme rationalisation ou justification de leurs perceptions des structures ou des usages langagiers » (notre traduction).

² « Un certain nombre de théoriciens des sciences sociales estiment que le pouvoir de ces pratiques signifiantes ne réside pas seulement dans leur capacité à constituer des groupes sociaux et des sujets (positionnalité), mais aussi dans leur capacité à valoriser une position, un groupe, et ses pratiques ou savoirs par rapport à d'autres ; à formuler – mais aussi à éliminer, à exclure, ou à empêcher – des formes possibles d'action. Le pouvoir réside tout autant dans la capacité de certaines idéologies à gagner l'assentiment ou l'accord de ceux mêmes dont elle ne reconnaît *pas* les identités, les caractéristiques et les pratiques » (notre traduction).

La diversité de l'Europe : L'Europe est d'abord située sur le planisphère. Les cartes des États, du peuplement, des langues et des religions permettent de présenter la mosaïque européenne. On localise les grands ensembles du relief, les grands fleuves, les principaux domaines bioclimatiques et on les met en rapport avec l'urbanisation et les réseaux de communication pour expliquer les paysages et la structuration de l'espace européen (Direction de l'Enseignement Scolaire 2004 [2002], 80).

Il s'agit du premier point à traiter dans le cadre de l'étude du continent européen. Les termes clefs sont présentés ensemble : « États », « peuplement », « langues » et « religion », autorisant une association des termes facilitant une présentation homogène ou homogénéisante de la réalité européenne, comme un élément naturel : les langues sont donc situées sur un support familier, la carte des États-nations d'Europe. La diversité culturelle n'est pas spécifiquement évoquée, et est confondue avec la dimension topographique de l'Europe. Alors que le réseau hydrographique et montagneux européen est lui mis en relation avec d'autres éléments, tels que la densité de population et l'organisation humaine du paysage, les éléments culturels ne sont eux rattachés à rien. Ainsi, un lien semble être fait entre relief et organisation de l'espace, alors que la diversité linguistique est *in fine* renvoyée à l'organisation en termes d'États.

L'association langues-religions-peuplement induit en outre une essentialisation de ces propriétés et une identification avec ces espaces que sont les États, placés au même rang que l'organisation naturelle du continent. Par essentialisation, nous entendons ici, suivant Haslam, Rothschild et Ernst (2000, 1919-1920), la position ontologique selon laquelle les groupes sociaux sont conçus comme existant de manière naturelle et homogène plutôt que comme le résultat de processus d'invention.

Sous un discours qui vise a priori une prise en compte de la diversité culturelle européenne dans le droit fil des objectifs fixés par les instances européennes comme le Conseil de l'Europe ou l'Union européenne, on voit que l'idéologie sous-jacente reste une idéologie fondée sur l'essentialisation du lien organisation nationale – peuplement – langue.

3. Montrer la diversité linguistique en classe

Dans les trois manuels retenus, le thème de la diversité culturelle est présenté de façon similaire, sur une double page : un court texte introductif, des cartes de la diversité linguistique et religieuse, un document iconographique illustratif de l'un ou l'autre aspect, des textes extraits d'ouvrages considérés, on peut le supposer, comme étant de référence. Pour chacun des manuels, une problématique différente est néanmoins annoncée : pour IVE (216-217), celle-ci n'est pas posée sous forme interrogative, mais un contraste est annoncé entre l'Europe, « agrégat de peuples divers qui parlent près de 60 langues différentes et utilisent trois alphabets », et « l'héritage culturel commun qui [...] rapproche » les Européens. Il s'agit donc d'établir le lien entre le divers et le commun qui ensemble fondent l'Europe. Pour AD (212-213), il s'agit de « comprendre comment s'est créée l'identité de l'Europe ». L'identité de l'Europe est nominalisée, procédé métapragmatique par lequel un processus est

stylistiquement converti en nom, ce qui a pour effet de ne pas spécifier les divers participants qui y ont pris part (Fairclough 1992, 179). Le procédé est récurrent dans le style des manuels scolaires, et il ne faut sans doute pas y voir une intentionnalité consciente. Néanmoins, les acteurs sociaux qui ont contribué à créer cette identité, présentée comme unique, bien que résultant « des brassages de populations depuis la préhistoire », sont absents de cette présentation. Au terme d'« agrégat » (IVE, 212), AD préfère celui de « mosaïque » (212), moins connoté négativement, de par l'idée d'ordre suggérée par la mosaïque, par contraste avec l'apparente inorganisation de l'agrégat, résultat pur d'une histoire mouvementée. Pour BA (206), la problématique est formulée sous forme de question : « La diversité culturelle est-elle une chance ou un danger pour l'Europe ? ». La « diversité culturelle » est ici aussi nominalisée, ce qui a également pour conséquence d'en exclure les acteurs, et de placer l'enjeu non pas sur le respect des variantes linguistiques des citoyens de l'Europe, mais sur la dangerosité d'un phénomène présenté comme lointain, autonome, et surtout, associé à l'Europe de l'Est, zone trouble de l'Europe par excellence :

Aujourd'hui, la construction de l'Union européenne contribue à rapprocher ces peuples malgré leur diversité. Cependant il subsiste, surtout en Europe de l'Est, des *États multinationaux* et des peuples répartis sur plusieurs États. Cette situation est source de tensions (BA, 206 ; le soulignement renvoie à une définition du terme).

Cette dernière citation ne fait qu'explicitier ce que les autres manuels disent de manière détournée, à savoir que la norme, c'est l'homogénéité, et que la différence introduit dans un ensemble normalement cohérent une discontinuité non désirable. Pour BA,

au cours des siècles, les peuples d'Europe ont formé des États-nations, à l'intérieur desquels ils vivent en paix. Aujourd'hui, la construction de l'Union européenne contribue à rapprocher ces peuples malgré leur diversité (BA, 206).

Ici aussi, la construction européenne est nominalisée, en excluant ainsi les agents, que les auteurs présupposent connus : ce sont les États-nations, constructions permettant la paix, qui assurent la mise en place d'une structure plus large par la reproduction du schéma national qui a permis cette paix.

S'il peut paraître étrange de débiter un chapitre sur la diversité culturelle par une phrase sur le rôle bénéfique des États-nations, avec une locution adverbiale rappelant l'antiquité et, semble-t-il, la respectabilité de ce type de structure politique, c'est justement que le présupposé initial des auteurs, pensé comme admis de tous, pose la culture comme étant une culture nationale, et l'homogénéité culturelle comme principe fondateur.

De la même manière, IVE commence par présenter ce qui est perçu comme une extrême diversité, soixante langues et trois alphabets, avant de conclure : « malgré cette diversité, les populations ont une histoire et un héritage culturel communs qui les rapprochent » (Ivanel 2006, 216). Le glissement effectué entre « peuples » et « populations » est également intéressant à relever : si les « peuples » parlent « près de 60 langues », ce sont les populations qui disposent d'un héritage culturel commun, notions vagues et non définies face à la notion de langue, associée à celle de peuple, notions claires et bien définies dans l'idéologie

nationale dominante, qui essentialise le lien peuple / langue / territoire dans une homogénéité naturelle. AD est plus nuancé dans sa présentation, aucun lien direct n'est établi grammaticalement entre la diversité des langues du continent européen (présenté comme « construction culturelle » (212)) et l'histoire ancienne partagée « marquée par le christianisme ». Ici, la discontinuité dans l'homogénéité est introduite par l'arrivée de l'islam en Europe, face à un christianisme présenté comme historique. Pourtant, dans le manuel de l'enseignant de Adoumié, l'homogénéité est clairement présentée comme désirable et naturelle dans toute société vivant sous un même régime politique :

Au-delà du rapprochement des valeurs, des modes de vie et des institutions qui donnent une certaine vraisemblance à l'émergence progressive d'une société européenne, il reste une barrière non négligeable, celle de la langue (ADE, 92).

Ces analyses des paragraphes introduisant les chapitres sur la diversité culturelle révèlent de fait ce que Blommaert et Verschuere (1991; 1998) appellent le dogme de l'« homogénéisme » :

A view of society in which differences are seen as dangerous and centrifugal and in which the 'best' society is suggested to be one without intergroup differences. In other words, the ideal model of society is monolingual, monoethnic, monoreligious, monoideological (Blommaert & Verschuere 1998, 195)³.

L'Europe est donc présentée discursivement à la fois comme le lieu de la diversité par excellence, de la paix – mais toujours malgré cette diversité vue comme encombrante. Cette présentation contribue non seulement à donner une perception idéologiquement orientée vers les bienfaits de l'homogénéité, mais elle donne également une image faussée de la diversité linguistique en général et de sa réalité sur le plan mondial. L'Europe n'est pas un lieu de diversité linguistique ou culturelle particulièrement remarquable, contrairement à des zones comme l'Océanie, l'Amérique du Sud ou l'Afrique (cf. Nettle & Romaine 2002). Le chiffre de soixante langues fourni par IVE n'est par ailleurs argumenté d'aucune manière, la carte des langues d'Europe présentée se limitant aux langues nationales de chaque État, avec en plus, en France, le basque (transfrontalier avec l'Espagne), le corse et l'occitan ; en l'Espagne le catalan et le galicien ; en l'Italie le sarde. Le carélien et le lapon sont également notés pour la Finlande et la Russie. Les noms des langues non nationales, mis à part le carélien et le 'lapon', apparaissent en caractères plus petits pour les distinguer.

La logique qui préside au choix des langues non nationales retenues ici ne semble pas relever d'une logique particulière, d'autant que dans la légende, les langues celtiques sont annoncées, et marquées sur la carte de manière graphique (hachurées) en Écosse, Irlande, Pays de Galles et Bretagne, sans qu'aucune ne soit pourtant nommée. Dans AD, un nombre plus important de langues est choisi, identifié et nommé, puisqu'outre celles mentionnées plus haut, on trouve le breton, le gallois, le gaélique (uniquement en l'Irlande, même si une zone

³ « Une vision de la société dans laquelle les différences sont vues comme dangereuses et centrifuges et où la 'meilleure' société serait une société sans différences entre les groupes. En d'autres termes, le modèle idéal de société est monolingue, mono-ethnique, mono-religieux, mono-idéologique ».

« celte » est indiquée en Écosse). Dans BA (2006), seuls sont nommés l'alsacien, le breton, le catalan, le basque, le lapon, ainsi que le hongrois en Roumanie, en plus des langues nationales.

S'il serait trop long d'analyser tous les choix faits par les trois manuels, on peut néanmoins retenir un certain nombre d'éléments. Tout d'abord, ils ne concordent pas sur le choix des langues retenues, pour les langues non-nationales mais aussi en ce qui concerne les langues nationales : pour BA, le macédonien serait parlé à côté de l'aire serbo-croate, mais pas le slovène, alors que pour AD et IVE, seul le serbo-croate figure pour la Serbie, la Croatie, le Monténégro, la Macédoine, mais pour la Slovénie la seule langue indiquée est le slovène. Les trois manuels conservent néanmoins le glossonyme 'serbo-croate'. Le choix des langues non-nationales appelle un certain nombre de commentaires : l'occitan est présent dans deux cas sur trois, toujours sous ce nom, jamais sous celui de provençal. Le basque et le catalan figurent sur toutes les cartes, sans doute du fait de l'écho médiatique que ces langues rencontrent jusqu'en France, ainsi que du fait de leur co-officialité en Espagne. Le choix ne semble donc pas motivé par une raison autre que l'absence de connaissance précise sur un sujet clairement considéré comme secondaire, et systématiquement mis en complémentarité avec des données sur les religions pratiquées en Europe (cartes), ainsi que par la volonté de faire apparaître les langues non nationales comme périphériques.

L'absence d'intérêt pour la diversité linguistique autre que nationale transparaît également ailleurs dans les manuels : ainsi, dans IVE (299), dans un chapitre sur la population de l'Espagne, la langue de la Galice est-elle nommée « galicéen ». Ce manque de précision concernant la nomination des langues est également à l'œuvre dans l'utilisation du glottonyme 'lapon', terme dépréciatif, pour désigner le sámi.

Ce manque de précision affecte de fait seulement la nomination des langues, dont on sait pourtant qu'il est un enjeu essentiel (Tabouret-Keller 1997), mais aussi leur répartition géographique : le gaélique est présenté dans tous les cas sans tenir compte des cartes habituellement fournies suite aux recensements de population. L'espace occitan n'est jamais clairement défini : AD place l'occitan de manière non précise à l'extrémité sud de la France, IVE le positionne sur la Provence et le sud-Languedoc. Dans les deux cas, il est marginalisé, et rien ne laisse penser qu'il puisse être parlé (ou avoir été parlé) dans tout le tiers sud de la France, comme l'indiquent les cartes des langues de France que l'on trouve habituellement dans les présentations militantes ou scientifiques de la langue (Bec 1973). Aucun questionnement n'est par ailleurs proposé aux élèves sur cette répartition géographique.

L'essentiel du message nous semble néanmoins être le suivant : alors que les noms des langues nationales sont situés au centre des divers États-nation, les langues non-nationales sont elles clairement localisées aux périphéries. Il s'agit de montrer la centralité des langues nationales, clairement associées aux frontières étatiques, clairement marquées sur les trois cartes, et ce malgré la présence d'un graphisme qui ne montre pas des limites de langues, mais des limites de familles linguistiques : ainsi, les lecteurs peuvent-ils interpréter les limites étatiques comme des limites également linguistiques. La présentation en termes de familles de langues sert de justification à l'absence de limite de langues, elles-mêmes étant supposées intériorisées par le public visé et assimilées aux frontières nationales. Pour ADE, cela ne semble faire aucun doute, puisque

En termes de communication, ces divisions n'ont que peu d'impact puisque les locuteurs d'un même groupe ne se comprennent pas toujours entre eux. Dans la pratique, les différences l'emportent sur les ressemblances (ADE, 92).

Ainsi, le multilinguisme européen, qui est présenté comme inéluctable, et ce de manière ambiguë, est-il contrebalancé ici aussi par l'homogénéité rassurante à l'intérieur des États. Les langues minoritaires ne sont signalées que de manière marginale, sans que cela doive avoir une incidence sur le déroulement du cours, puisqu'elles ne sont pas mentionnées en dehors des cartes linguistiques. Par ailleurs, si les langues, nominalisées, peuvent rapprocher les peuples – les citoyens ne sont pas mentionnés – (ADE, 93), c'est parce que justement elles ne varient pas :

Les langues peuvent permettre des rapprochements entre les peuples, le français est parlé en France et en Belgique, l'italien en Suisse et en Italie [...] (ADE, 93)

Quant aux « langues régionales », il y est fait référence dans ADE de manière à occulter les processus historiques de sélection de la norme officielle et d'occultation des autres variétés linguistiques : « Aux langues les plus courantes, il faut ajouter un nombre très important de langues régionales protégées par l'Union Européenne mais parfois menacées de disparition faute de locuteurs » (ADE, 93).

Ainsi, divers processus métapragmatiques sont ici à l'œuvre : nominalisation des langues régionales d'une part, qui, bien que « protégées » par l'Union européenne, perdent des locuteurs, et association de la multitude des « langues régionales » à l'Union européenne, donc pas aux États, qui apparaissent comme des constructions légitimes et normales, monolingues. La responsabilité de la disparition des langues est donc attribuée à ces mêmes locuteurs, sans que la celle de l'État puisse être invoquée, et leur protection, en tant qu'entités séparables, identifiables, repérables, est assurée par l'Europe.

La question des « langues régionales » n'est donc jamais abordée sous l'angle processuel ou historique, ni sous celui des motivations des locuteurs quant à l'abandon ou non de leur langue. À un niveau intertextuel, les manuels étudiés reprennent à leur compte les discours sur le multilinguisme des entités européennes, Union européenne et Conseil de l'Europe, tout en véhiculant l'idéologie monolingue des États-nations.

La représentation d'un éventuel bilinguisme est de ce fait ignorée, et aucun code particulier n'est adopté pour signaler les régions potentiellement bilingues en Europe, autre que la hiérarchisation des langues elles-mêmes selon leur statut politique. De ce fait, la place sociale et le statut de l'occitan dans AD ou dans IVE sont laissés à la seule interprétation de l'enseignant, voire de l'élève. La place du breton dans AD peut de même laisser perplexe, puisque la langue est représentée sur la carte de la même manière que le français, par une seule couleur uniforme. Une frontière est ainsi tracée avec le français, la différence de statut entre langues étant marqué par l'utilisation de l'italique pour le breton.

Les éléments textuels entourant les cartes renforcent la vision présentée en termes d'État associé en contexte normal à une seule langue et une seule culture nationale homogènes. L'introduction d'éléments extérieurs y serait source de discontinuité face à un état naturel, et donc potentiellement génératrice de tensions, comme l'indique la juxtaposition dans BA (206-

207) de la carte des langues de l'Europe, de celle des religions, et de celle des conflits régionaux. L'Union européenne est elle associée au pluri- face au mono- de l'État. L'Europe devient donc le lieu du conflit potentiel lié à la différence et à son affirmation, agrégat ou mosaïque. BA renvoie à l'Europe pour ce qui est de la diversité, en introduisant un extrait de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales (Conseil de l'Europe), et en associant explicitement la construction européenne aux conflits régionaux. Ainsi dans la légende de la carte portant sur les conflits régionaux, présentant les seuls conflits d'ordre territorial :

plusieurs facteurs expliquent es revendications régionalistes : affirmation du droit à la différence ; réduction du centralisme économique des États ; multiplication des échanges directs entre régions, entre communes, entre associations... ; développement des structures de l'Union européenne en qui les régions voient un protecteur moins contraignant que l'État (BA, 207).

Enfin, la dimension conflictuelle est mise en avant à travers la présence de textes accompagnant le dossier à la fois dans BA (« La haine entre communautés à Mitrovica (Serbie Monténégro) ») et dans AD (« La querelle linguistique en Belgique »), qui présente également, en document iconographique – une photo du mur d'Hadrien – qui « séparait l'Empire romain de l'Ecosse », introduisant l'idée, présumée dans l'idéologie nationale, de l'homogénéité de l'Empire face à une Écosse existant déjà comme telle au II^e siècle. L'image de la frontière pour illustrer la diversité culturelle illustre bien l'idée d'homogénéité au sein d'ensemble définis par des limites marquées et le risque de discontinuité introduit par tout élément extérieur, dont il devient nécessaire de réguler les flux.

4. Conclusion : Légitimation et reproduction des idéologies dominantes.

Irvine et Gal (2000) ont identifié trois mécanismes sémiotiques par lesquels les locuteurs construisent une représentation idéologique des différences en termes de langues : iconisation (les caractéristiques linguistiques en viennent à représenter le groupe dans son ensemble dans son essence même), récursivité fractale (la projection d'une opposition d'un niveau de relation sur un autre niveau) et l'effacement ou gommage – « *erasure* » – processus par lequel l'idéologie fait disparaître certains acteurs ou événements.

Le processus d'iconisation est à l'œuvre dès le titre des trois chapitres de manuels étudiés : la diversité culturelle est réduite à la diversité des langues et des religions, impliquant ainsi un lien fort et essentialisé entre langue et culture. Le lien entre langue et religion, justifiant l'association de ces traits culturels, est réalisé à travers le lien (cartographique (IVE 2006, 216) ou textuelle (ADE, 92 ; AD, 212)) établi entre langue et alphabet, la religion expliquant ce trait culturel partagé que sont les conventions alphabétiques. Le lien langue / État / et, dans une moindre mesure, alphabet (religion) est ainsi iconisé, et projeté récursivement sur les autres niveaux d'analyse : l'Europe n'étant pas dotée de ces qualités iconisées, elle devient source de tension potentielles. De même, le présumé, apparent à travers la nominalisation des processus comme la disparition des langues, selon lequel les habitants d'un même État partagent tous nécessairement la même langue rend inutile la présentation des acteurs sociaux

en cause dans les processus de changement linguistique comme individus ou institutions autonomes, singularisés, et responsables.

Le gommage de ces acteurs aboutit à une présentation des phénomènes de substitution linguistique comme – au moins potentiellement – naturels, entraînant comme effet une absence d'incitation au questionnement sur les parcours linguistiques individuels des élèves, qu'ils concernent des « langues régionales » ou des langues parlées par des populations migrantes, entièrement absentes des présentations de la diversité linguistique européenne (contrairement aux religions, avérées ou supposées de ces populations). Le gommage des acteurs, l'effacement des processus, rend ainsi possible la sélection des langues que l'on cherche à mettre en scène et des rôles que l'on veut leur faire jouer : d'où la possibilité d'expliquer la présence de conflits territoriaux par la seule différence culturelle et linguistique, réelle ou supposée, en oblitérant d'autres facteurs comme les questions de rapports de classes par exemple. Les conflits territoriaux sont de fait renvoyés à des explications liées à la présence de minorités linguistiques, les conflits sociaux sont traités ailleurs : chaque type de conflit se voit assigné, de ce fait, une seule explication. La frontière entre la nécessaire simplification de manuels de collège et l'essentialisation de phénomènes est, on le voit, ténue.

Ainsi, dans un cadre théorique qui est celui du monolinguisme de l'État-nation et de ses élites, centres de pouvoir dominants, la construction de la différence par ces trois procédés conforte la reproduction d'une idéologie nationale vue comme protectrice et naturelle, face à une Union européenne perçue comme diverse, chaotique, et potentiellement dangereuse. Cette présentation s'opère à travers divers processus discursifs, dont il n'est pas sûr que les auteurs soient conscients : l'objectif affiché des pages analysées est bien de montrer la diversité culturelle européenne.

Il n'est pas sûr que cette tendance, consciente ou inconsciente, soit inversée dans les prochaines années. En effet, dans les nouveaux programmes de 2009, la diversité culturelle est abordée dans le chapitre dédié à la mondialisation. Les thèmes sont organisés en 'connaissances', 'démarches' et 'capacités'. Le premier thème de la troisième partie du programme de 4^e est ainsi appelé « la mondialisation et la diversité culturelle » (Direction de l'Enseignement Scolaire 2009, 53).

Concernant les connaissances à acquérir, il est dit que « la mondialisation est porteuse d'uniformisation mais la diversité des cultures, des langues et des religions demeure ». L'élève doit pouvoir « localiser et situer les grandes aires linguistiques et religieuses ».

Les savoir visés sont décontextualisés, et élargis – de ce fait réduits – au « monde actuel », dans ce qu'il peut avoir de plus vaste. Les répertoires langagiers potentiels des élèves sont de nouveau ignorés. La référence explicite aux États-nations a disparu, mais on comprend que l'on se situe encore dans le cadre national : « la mondialisation transforme la hiérarchie des États et développe ou réduit les inégalités socio-spatiales sur les territoires ».

Dans les 'connaissances', la « mondialisation » est opposée à « la diversité des cultures », autre phénomène nominalisé qui prend lui aussi une forme abstraite. L'opposition à la mondialisation (« mais ») lui confère une antériorité temporelle renvoyant cette diversité au passé, ou du moins à des formes d'organisation des sociétés plus traditionnelles.

Les nouveaux programmes n'incitent pas explicitement à aborder la question des processus de changement linguistique et d'imposition d'une norme et / ou d'une variété légitime.

Tout semble donc concorder dans les nouveaux programmes scolaires pour accorder à la diversité linguistique une place marginale, associée au passé, et toujours essentialisée dans son rapport aux États-nations. Si l'idéologie nationale se fait plus discrète en apparence, si elle a intégré l'idée de diversité allant avec la construction européenne, elle reste dominante à l'école.

Au-delà de ces quelques réflexions, un travail plus poussé d'analyse est nécessaire afin de mettre à jour les variations en termes d'idéologies présentées par ces manuels. Il serait nécessaire également de pousser l'analyse aux autres références aux langues dans d'autres chapitres, comme ceux consacrés aux divers États : ainsi, une différence de traitement semble apparaître entre les pages consacrées à la France, à l'Espagne et au Royaume-Uni sans que nous ayons eu la place ici de l'aborder. Une telle analyse aurait peut-être pour conséquence de montrer que l'idéologie nationale française n'est pas monolithique, et est capable d'apprécier des contextes nationaux différents. Il faudrait enfin comparer ces premiers résultats avec les présentations des manuels de géographie de classe de 1^{ère}, qui traitent également de la question linguistique en Europe.

5. Références

Manuels

- ADOUMIE, Vincent (Dir.), *Histoire-Géographie 4^e - Livre du professeur*, Paris, Hachette Éducation, 2006a.
 ADOUMIE, Vincent (Dir.), *Histoire Géographie 4^e*, Paris, Hachette Éducation, 2006b.
 BAYLAC, Marie-Hélène (Dir.), *Histoire Géographie 4^e*, Paris, Bordas, 2006.
 IVERNEL, Martin (Dir.), *Histoire Géographie 4^e*, Paris, Hatier, 2006.

Autres références

- ANDERSON, Benedict *Imagined communities : reflections on the origin and spread of nationalism*, London, New York, Verso, 2006 [1983].
 BEC, Pierre, *La langue occitane*, Paris, PUF, 1973.
 BELL, Duncan S. A., Mythscapes: memory, mythology, and national identity. *British Journal of Sociology*, 54(1), 2003, 63-81.
 BLOMMAERT, Jan / VERSCHUEREN, Jef, The Pragmatics of Minority Politics in Belgium. *Language in Society*, 20(4), 1991, 503-531.
 BLOMMAERT, Jan / VERSCHUEREN, Jef, The Role of Language in European Nationalist Ideologies. In Bambi B. SCHIEFFELIN / Kathryn A. WOOLARD / Paul V. KROSKRITY (Eds.), *Language Ideologies: Practice and Theory*, Oxford, Oxford University Press, 1998, pp. 189-210.
 BOURDIEU, Pierre, L'identité et la représentation: éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 35, 1980, 63-72.
 CITRON, Suzanne, *Le mythe national : l'histoire de France revisitée*, Ivry-sur-Seine, Editions de l'Atelier, 2008.
 DINVAUT, Annemarie, Didactique de l'histoire, didactique des langues et prise en compte des langues et des cultures des élèves: quels liens, quel impact? In Chrystelle BURBAN / Christian LAGARDE (Eds.), *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées*, Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, 2007, pp. 347-367.

- Direction de l'Enseignement Scolaire, *Histoire Géographie Education civique : Programmes et Accompagnement*, Paris, Centre National de Documentation Pédagogique, 2004 [2002].
- Direction de l'Enseignement Scolaire, *Histoire-Géographie Education civique, classes de sixième, cinquième, quatrième, troisième*, Paris, Centre National de Documentation Pédagogique, 2009.
- FAIRCLOUGH, Norman, *Discourse and Social Change*, Cambridge, Polity, 1992.
- GAL, Susan, Multiplicity and Contention among Language Ideologies. In Bambi B. SCHIEFFELIN / Kathryn A. WOOLARD / Paul V. KROSKRITY (Eds.), *Language Ideologies: Practice and Theory*, Oxford & New York, Oxford University Press, 1998, pp. 317-331.
- HASLAM, Nick / ROTHCHILD, Louis / ERNST, Donald, Essentialist beliefs about social categories. *British Journal of Social Psychology*, 39(1), 2000, 113-127.
- IRVINE, JT / GAL, S, Language ideology and linguistic differentiation. In Paul V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*, Oxford, James Currey, 2000, pp. 35-83.
- LAFONT, Robert, *Le coq et l'Oc: Apologue (Un endroit ou aller)*, Arles, Actes Sud, 1997.
- LAFONT, Robert, *Le Sud ou l'Autre*, Aix en Provence, Edisud, 2004.
- MARTEL, Philippe, *L'école française et l'occitan - Le sourd et le bègue*, Montpellier, Presses Universitaires de la Méditerranée, 2007.
- MILANI, Tommaso M. / JOHNSON, Sally, CDA and Language Ideology - Towards a Reflexive approach to Discourse Data. In Ingo H. WARNKE / Jürgen SPITZMÜLLER (Eds.), *Methods of Discourse Linguistics / Methoden der Diskurslinguistik*, Berlin & New York, Walter de Gruyter, 2008, pp. 361-384.
- NETTLE, Daniel / ROMAINE, Suzanne, *Vanishing Voices: The Extinction of the World's Languages*, Oxford, Oxford University Press, 2002.
- SILVERSTEIN, Michael, Language Structure and Linguistic Ideology. In Paul R. CLYNE / William F. HANCKS / Carol L. HOFBAUER (Eds.), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*, Chicago, Chicago Linguistic Society, 1979, pp. 193-247.
- TABOURET-KELLER, Andrée (Dir.), *Le Nom Des Langues I : Les enjeux de la nomination des langues*, Louvain-la-Neuve, Peeters, 1997.
- WOOLARD, Kathryn A., Is the Past a Foreign Country? Time, Language Origins, and the Nation in Early Modern Spain. *Journal of Linguistic Anthropology*, 14(1), 2004, 57-80.
- WOOLARD, Kathryn A. / SCHIEFFELIN, Bambi B., Language Ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23, 1994, 55-82.